

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p317-334>

## O pacto pela venda da escola pública no Pará

Marcelo Ribeiro de Mesquita<sup>1</sup>  
Wladirson Ronny da Silva Cardoso<sup>2</sup>

### RESUMO

A finalidade do presente artigo é analisar as influências das ações do “Pacto Pela Educação no Pará”. Trata-se de uma série de ações instituídas pelo governo do Estado do Pará na Rede de Ensino e que tem como objetivo a melhoria dos índices educacionais alcançados nas avaliações nacionais nos últimos anos. Destacam-se entre estas ações a Parceria Público x Privado com intervenções de empresas privadas diretamente na gestão e no cotidiano das escolas. Configura-se como uma pesquisa de teor qualitativo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, que focou especificamente em uma dessas ações, o projeto de aceleração da aprendizagem chamado de Mundiar. Os dados foram analisados por meio da análise do discurso, numa perspectiva Foucaultiana. Os resultados demonstram que existe um processo de gerência privada na escola pública contida na agenda neoliberal do estado mínimo para formação de mão-de-obra para o mercado ao mesmo tempo em que aponta os riscos que a educação básica gratuita e de qualidade para todos está correndo com esta “venda” da escola ao capital.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Parceria Público x Privado. Escola pública

### The pact for the sale of the public school in Pará

### ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the influence of the actions of the “Pact for Education in Pará”. This is a series of actions instituted by the

1 Mestrando do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA). Membro do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia Moderna e Contemporânea – COGITANS”. Professor da Rede Municipal de Belém e da Rede Estadual do Pará. E-mail: tchelorm81@gmail.com

2 Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará- UFPA. Líder do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia Moderna e Contemporânea - COGITANS”. Professor da Universidade Estadual do Pará- UEPA e do Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA). E-mail: wladirson.cardoso@gmail.com

government of the State of Pará in the Education Network and aims to improve the poor educational levels achieved in national assessments in recent years. Among these actions are the public-private partnership with interventions of private companies directly in the management and in the daily life of the schools. It is set up as a qualitative research, using bibliographical research and field research, which focused specifically on one of these actions, the project of acceleration of learning called Mundiar. The data were analyzed through discourse analysis, in a Foucaultian perspective. The results demonstrate that there is a process of private management in the public school contained in the neoliberal agenda of the minimum state for the training of labor for the market while pointing out the risks that free and quality basic education for all is running with this "sale" of the school to the capital.

**Keywords:** Basic Education. Public vs. Private Partnership. Public school

## **El pacto por la venta de la escuela pública en el Pará**

### **RESUMEN**

La finalidad del presente artículo es analizar las influencias de las acciones del "Pacto por la Educación en Pará". Se trata de una serie de acciones instituidas por el gobierno del Estado de Pará en la Red de Enseñanza y que tiene como objetivo la mejora de los pésimos índices educativos alcanzados en las evaluaciones nacionales en los últimos años. Se destacan entre estas acciones la asociación público x privada con intervenciones de empresas privadas directamente en la gestión y en el cotidiano de las escuelas. Se configura como una investigación de contenido cualitativo, utilizándose de investigación bibliográfica e investigación de campo, que enfocó específicamente en una de esas acciones, el proyecto de aceleración del aprendizaje llamado de Mundiar. Los datos fueron analizados por medio del análisis del discurso, en una perspectiva Foucaultiana. Los resultados demuestran que existe un proceso de gestión privada en la escuela pública contenida en la agenda neoliberal del estado mínimo para formación de mano de obra para el mercado al mismo tiempo que apunta los riesgos que la educación básica gratuita y de calidad para todos está corriendo con esta "venta" de la escuela al capital.

**Palabras - clave:** Educación Básica. Asociación Pública x Privada. Escuela pública.

## Introdução

*No dia seguinte ninguém morreu.*

É com este tópico frasal que José Saramago inicia a sua obra “As intermitências da morte”. Como é típico em seus livros, não há uma linearidade no enredo. Neste caso a primeira frase já é o conflito gerador do enredo da narrativa: tem como mote a greve da morte. A partir do primeiro dia do ano, ninguém mais morreria. “O facto, por absolutamente contrario as normas da vida, causou nos espíritos uma perturbação enorme [...]” (SARAMAGO, 2002, p.2).

Com o seu sarcasmo peculiar, Saramago nos presenteou com uma narrativa que permite reflexões sobre a morte, a celebração da vida e o amor (ou desamor) dos seres humanos. Crítica a igreja, os governos e a hipocrisia reinante na sociedade neoliberal, consumista, preocupada com valores fúteis e quebrando o laço que une nossas existências: o amor.

Saramago desconstrói a noção de morte como algo apenas natural, mas um evento também construído socialmente e que serve como mais um dispositivo de controle da sociedade, determinando formas de condutas do corpo. Com um pouco de exercício de imaginação, poderíamos pensar o quanto o fim da morte representaria um problema para governos e igreja que são instituições de subjetivação de normas e controle para formação de corpos dóceis. O aumento da população representaria um distúrbio na biopolítica.

Seguindo este raciocínio podemos dizer que **tudo que existe é uma invenção**. Foucault nos permite pensar desta forma ao realizar a genealogia para escavar saberes e mostrar que ao “limparmos o palimpsesto” veremos que os discursos emergem num dado contexto histórico e são frutos das relações de poder em que uma minoria determina o que é normal e como se transforma em algo naturalizado.

Neste sentido, a educação como criação humana, é histórica, social, cultural, política e contraditória. Assim, a educação também é um construto cultural inventado. Seguindo esta lente analítica, a visão determinista da história caracteriza o estágio atual do capitalismo: o neoliberalismo que “Socialmente [...] conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria”. (ANDERSON, 1995, p.06). A escola, portanto,

está mergulhada nestas contradições. O neoliberalismo, desta forma, está para além da visão econômica ou puramente de mercado e sim como projeto de sociedade que subjetiva e opera modos discursivos de naturalização do social.

Pensando neste processo de naturalização da desigualdade, podemos afirmar que vivemos tempos temerosos no Brasil. Visualiza-se um contexto político contido na agenda neoliberal de queimar na fogueira do capital internacional os trabalhadores, com a destruição de direitos conquistados, congelamentos de investimentos públicos, arrocho salarial, intervenções das forças armadas nos estados sob o pretexto de conter a violência que não mostra sinais de declive, pelo contrário. Aliado a isto, no campo social, percebe-se um tsunami ultraconservador que assola o país e no qual proliferam os discursos do ódio às minorias.

E quais foram as repostas neoliberais a tudo isso?

A “solução” neoliberal consiste em radicalizar os nexos entre a educação e suas funções puramente econômicas. Num cenário político em que os interesses das grandes corporações são declaradamente prioritários, a educação deve, reconhecidamente, estar voltada para esses interesses. A educação é redefinida como uma mercadoria cuja produção deve atender as precisas especificações de seu usuário final: a empresa capitalista. Nessa perspectiva, não se problematizam nem a natureza do trabalho capitalista, nem a concepção de educação daí derivada. (SILVA, 1999, p. 75)

A par disso, a educação não passaria incólume. Tendo em vista se tratar de uma política fundamental do estado neoliberal, a educação vem passando por grandes reformas nas últimas décadas, principalmente nos países chamados emergentes, no qual, seguem as orientações de organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial.

Lopes (2012) afirma que as políticas educacionais nacionais ganham centralidade na década de noventa no Brasil. A emergência de tais políticas estava consoante com a agenda neoliberal de reforma social e, na qual, as escolas estavam como um dos palcos fundamentais para implementá-las, visto que é uma das instituições do estado em que o sujeito passa uma parte considerável do tempo de sua vida.

Nesta perspectiva, destaca-se, neste texto, uma política educacional implantada na Rede Estadual de Ensino do Pará em 2014 deno-

minada de “Pacto pela Educação do Pará”. A emergência desta macro política do Governo do Estado do Pará foi com intuito de elevar os resultados da Rede Estadual de Ensino nas avaliações nacionais. Em uma cartilha<sup>3</sup> elaborada para promover esta política do governo, o pacto é assim descrito:

O pacto institui a parceria público x privado com a participação de grandes empresas que visa “Garantir que todos concluem sua Educação Básica, com bom desempenho, assegurando às novas gerações as condições necessárias ao desenvolvimento pleno e à inclusão social e econômica é tarefa de toda a sociedade”. (PARÁ, 2014, p. 14).

Vislumbra-se neste cenário uma ingerência de empresas privadas e do grande capital internacional nas escolas públicas com objetivos definidos de formação do trabalhador e racionalização de recursos para educação.

Buscaremos, então, neste texto, analisar a influência dessas ações no cotidiano das escolas do Estado. Para tanto, utilizamos a metodologia de análise do discurso, numa perspectiva Foucaultiana, das referências bibliográficas, como os documentos oficiais que instituíram o Pacto e os dados da pesquisa de campo que centrou especificamente em uma dessas ações, que foi o Projeto Mundial, cujo intuito é acelerar a aprendizagem de alunos com distorção idade x série.

## **O imperativo histórico de emergência do dispositivo escolar**

Foucault não escreveu nenhum texto específico sobre a escola. No entanto, ao realizar a genealogia das tecnologias disciplinares, principalmente, em *Vigiar e Punir*, o autor observou que a escola tornou-se uma importante engrenagem para constituição de um poder disciplinar. Em torno da invenção da escola como espaço de disciplinarização ele nos mostra que:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob

3 Disponível em <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/>.

os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana a semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar". (FOUCAULT, 2014, p. 144).

A partir destas pistas é possível perceber que a escola nem sempre existiu, mas que foi inventada num determinado contexto histórico e por imperativos discursivos que a moldaram e a tornaram numa engrenagem a serviço do modo de produção emergente, qual seja o capitalismo, para fabricar o trabalhador produtivo, ocupando o tempo ocioso e subjetivando o corpo dócil e disciplinado.

Partindo desta discussão, Varela e Alvarez-Uria (1992) discutem como a escola foi surgindo e as condições históricas que lhe tornaram uma "maquinaria" indispensável ao modo de produção capitalista. Note-se tal importância quando nos referimos às sociedades sem escolas, ou pelo menos sem esse *locus* específico de transmissão do conhecimento, são cunhadas como primitivas, bárbaras e sem civilidade. A escola naturalizou-se tanto que já não enxergamos que ela foi inventada, pois:

A escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social. Que caracteriza fundamentalmente esta instituição que ocupa o tempo e pretende imobilizar no espaço todas as crianças compreendidas entre seis e dezesseis anos? Na realidade esta maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 14.)

Seguindo este caminho, os autores propõem a aplicação do método genealógico com intuito de interpelar o passado e que nos auxilie a interpretar o presente. Assim, investigar o passado para descobrir as continuidades e discontinuidades e a observar os processos que ligam a escola a determinados sistemas de poder e como eles se disfarçam ou se transformam ao longo do tempo.

A par disso, os autores apontam o fanatismo religioso como a chave para entender a modernidade. É a partir da necessidade de “Cristinização” das crianças que surge um novo estatuto da infância: a separação da infância dos adultos e a imperiosa necessidade de governá-la. Assim, as crianças serão enclausuradas em espaços que começam a graduar por idade e o ensinamento da obediência a Deus, aos padres, reitores, professores etc. É neste momento histórico que “Rosseau pode redefinir a infância como idade ‘psicológica’ com etapas às quais correspondem necessidades e interesses, e em consequência suscetíveis de uma educação diferenciada” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p. 73).

À luz desta perspectiva, Popkewitz (2010) realizou um estudo acerca da infância e da escolarização na virada do século XX até o presente. Para este autor, o tema da salvação da infância persistiu ao longo das reformas contemporâneas, no entanto, a criança agora deve ser salva de viver fora do espaço cultural cosmopolita e, portanto, deve adquirir qualidades associadas a aprendizagem ao longo da vida. Assim

O cosmopolitismo do presente dirige a atenção às qualidades da criança associadas à aprendizagem ao longo da vida, que se posiciona em relação aos modos da criança que vive fora do espaço cultural desse mesmo cosmopolitismo; a criança classificada como urbana pobre e em desvantagem, criança que não tem as capacidades para entrar na média, em que to-

das as crianças aprendem. Tanto no passado quanto no presente, as matérias escolares são usadas como exemplos para explorar os princípios por meio dos quais os gestos dúbios de esperança e medo – inclusão e exclusão – são incorporados na escolarização. (POPKWITZ, 2010, p. 79).

Vertendo neste momento para o Brasil, a genealogia da emergência da escola<sup>4</sup> como instituição indispensável para o progresso do país surge como imperativo histórico na passagem do Império para a República.

Fazendo um recorte neste período histórico no Brasil, é possível observar as condições de emergências da escola.

Para Gregolin (2017), no final do século XIX, o Brasil passava por grandes transformações históricas e estes acontecimentos moldariam de forma determinante um novo país. Havia neste momento a passagem de um regime monárquico para um regime republicano; a abolição da escravidão que modificava as relações de trabalho no Brasil e; a chegada dos imigrantes para substituir a mão-de-obra escrava e muito mais qualificada que os antigos escravos.

É neste contexto, portanto, que passamos de um país rural para um país prioritariamente urbano e industrializado. A par disso, o ideário republicano, de base positivista, reivindicava principalmente as ideias ligadas ao progresso e civilidade. Surge desta forma, a urgência de uma identidade brasileira que não possuísse mais ligação com Portugal, visto que o Brasil não era mais colônia e não possuía mais uma realza portuguesa. Agora se tratava de uma nação independente e que precisava construir sua identidade.

Neste momento histórico que a escola terá sua centralidade para responder as necessidades de construção do progresso e civilidade que o país precisava, visto que a educação e a saúde eram a força motriz desse progresso. As ideias higienistas de Carlos Chagas moviam o ideário de um povo saudável, enquanto a escola fazia parte importante da reforma como instituição capaz de produzir o sujeito civilizado.

A partir destas ideias de progressos, as cidades foram remodeladas e as paisagens urbanas transformadas drasticamente. Baseados nas

---

4 O objetivo aqui não será discutir origem de escolas no Brasil colônia com os Jesuítas, mas sim como a educação escolar tornou-se obrigatória no Brasil a partir da passagem do Império para a República.



ideias europeias de progresso, grandes prédios suntuosos surgiram e, muitos deles, para abrigar escolas, que passaram a ser o carro chefe do progresso.

É assim, por exemplo, que teremos um reordenamento das práticas pedagógicas, na qual, a língua portuguesa ganhará centralidade na construção da identidade nacional. Todas as outras línguas que ainda eram pronunciadas no Brasil foram proibidas e foi instituída a língua portuguesa, principalmente por ser europeia, se tornou a base do currículo, e até hoje permanece.

A escola, portanto, estava como uma das prioridades na agenda republicana, pois seria a instituição responsável pelo progresso do país, além de garantir a unidade da República, aliada a ideia de nação e pátria. Para Le Goff (2013, p. 75) “este sentimento sempre esteve vivo nas nações e nos povos que ainda não tinham podido concretizar sua unidade nacional: a ideia de nação, como é natural, é especialmente querida dos povos que ainda não politicamente unidos”.

É válido ressaltar ainda que o Brasil, que até então possuía a maioria da população vivendo no campo, começa a desenvolver as suas indústrias, fato que modificará o cenário: o processo de urbanização surge. As populações do campo começam a migrar para a cidade. Era necessário, portanto, controlar esta população que estava chegando. E a escola tornou-se uma engrenagem importante.

## **A instauração do pacto pela educação no Pará**

Conforme vimos, a educação escolar historicamente vem sendo uma engrenagem importante para manutenção do *status quo*. O grande capital nacional e internacional sempre demonstrou a importância da educação escolar para garantia de produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Desta forma, grandes reformas ou projetos governamentais surgiram ao longo das décadas, contudo, a partir da década de 90, tais reformas ganham centralidade nas agendas governamentais e que se mostram atentas às propostas internacionais de intervenção na educação de países emergentes como o Brasil.

Nesta direção, em 2008 a UNESCO lançou um livro com objetivo de orientar as reformas necessárias que a educação brasileira deveria realizar para melhor incluir seus jovens, garantindo equidade de oportunidades. Assim

A fim de ajudar os jovens a enfrentar eficazmente esses desafios, sejam eles positivos ou negativos, os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver **personalidades produtivas**, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia. É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida<sup>1</sup> que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo. (UNESCO, 2008, p. 11, 15, grifo nosso).

Nesta perspectiva, não podemos pensar que as ações do Pacto Pela educação no Pará traduzem-se apenas em questões humanísticas e técnicas, mas que estão ligadas a projetos conservadores tanto no contexto internacional (como as orientações da UNESCO) quanto nacionais (como por exemplo, a reforma do Ensino Médio editado pela Lei 13.415/2017).

No que concerne ao Pacto pela educação no Pará, o contexto histórico que propiciou o seu surgimento foram os índices educacionais do estado nas avaliações de larga escala do Governo Federal. As notas apontadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme já exposto na seção anterior, colocam a educação do Estado do Pará como uma das piores do Brasil.

Os resultados da avaliação da Prova Brasil de 2015, por exemplo, apontam que os estudantes das escolas estaduais, de acordo com as matrizes de referência da Avaliação Nacional do Rendimento Escola – Anresc - Prova Brasil (INEP, 2015), situam-se no nível de proficiência considerado básico. Com isto, demonstra que os educandos não tem pleno domínio da leitura e do cálculo que são os principais objetivos do Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

É neste contexto que o Pacto insere-se. O principal objetivo, então, é “Aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todos os níveis: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, num período de 5 anos. Nenhum estado conseguiu um incremento desta magnitude, em todos os níveis, neste período de tempo”. (PARÁ, 2014, p. 4). Elenca ainda como desafios:

1- Alunos do Ensino Fundamental com desempenho melhorado; 2- Alunos do Ensino Médio com desempenho melhorado; 3- Habilidades e competências dos profissionais de educação fortalecidas; 4- Rede física das escolas públicas adequadas e com recursos didático-pedagógicos disponíveis e coerentes com o Plano Político Pedagógico (PPP); 5- Gestão da Seduc e das escolas aprimorada; 6- Comunidade escolar, governos e sociedade envolvidos, e contribuindo para a melhoria dos resultados educacionais; 7- Tecnologia da informação utilizada para a melhoria da prática docente e da gestão escolar, e para a mobilização da comunidade escolar e da sociedade. (PARÁ, 2014, p. 6)

Devemos, então, entender as ações do Pacto como um amplo processo de desresponsabilização do Estado com a Educação Básica, diminuindo os poucos recursos destinados à educação e entregando a escola a gerencia privada.

### **Análise de uma ação do pacto: O Projeto Mundiar**

Uma das lendas amazônicas mais conhecidas no Brasil é a lenda do boto. Em noites de lua cheia, o boto (espécie cetáceo que vive nos rios da Amazônia e muito próximo dos golfinhos) sofre uma metamorfose, transformando-se num homem elegante que aparece nas festas vestido de branco e com um chapéu também branco para cobrir-lhe o buraco na cabeça que não desapareceu com a transformação. Esse ‘rapaz’, então, “mundia” as moças solteiras, levando-as para o fundo do rio. A moça só é encontrada no dia seguinte, toda boba. Nove meses depois, nasce o “filho do boto”.

A lenda do boto foi o mote para discutir o termo “Mundiar”, que é o nome do projeto de aceleração da aprendizagem implantado na rede estadual de ensino do Pará.

No site da fundação responsável pela logística do projeto, Mundiar significa encantar e atrair. É um termo que não consta em todos os dicionários. Numa busca em dicionários on-line, por exemplo, não foi encontrado o termo no dicionário Aurélio. Já no dicionário online de português é definido como abolir a vontade de (algo ou alguém); causar entorpecimento; assombrar; magnetizar. Outra definição interessante foi encontrada no dicionário informal online que diz que Mundiar

é andar em círculos, assim como o movimento rotacional da terra, ficar perdido.

Para os moradores ribeirinhos que moram no interior do Pará, aquela que fica Mundiada pelo boto fica “abestalhada”, “abobada”. Neste sentido, quem é o aluno mundiado?... Nesta perspectiva, e tendo o aluno mundiado em primeiro plano, discutiremos agora um dos projetos do Pacto pela Educação.

Em sua tese de doutorado Morgenstern (2016) discute a produção de subjetividades em práticas de correção da aprendizagem. De forma provocativa, lança os seguintes questionamentos: “Como seria possível acelerar a aprendizagem? Como tais propostas pedagógicas funcionam para atingir esse propósito? Ainda: por que são nomeados desta forma, e não como programas de ensino para alunos em defasagem escolar, por exemplo?” (p. 21).

Diante dessas reflexões acrescentamos um exercício para pensar o projeto Mundiado: ao nomear o projeto como Mundiado, qual foi o intento e o que está por trás desse discurso pretensamente voltado para os aspectos regionais amazônicos?

Ao buscar a genealogia dessas propostas no Brasil, a autora afirma que:

Sua emergência no contexto educacional brasileiro nos anos de 1990, mais especificamente, na segunda metade daquela década. Compreendi, dentre outras coisas, que, apesar de nominarem-se como aceleração da aprendizagem, o foco de atuação dos programas é a defasagem escolar e que a consolidação desses programas, como política nacional de educação, veio responder a uma urgência histórica, que apontava elevados índices de reprovação e evasão escolar como uma ameaça ao desenvolvimento social e econômico do país. (MORGENSTERN, 2016, p. 22).

Para Menezes e Santos (2001) esse termo, aceleração da aprendizagem, aparece mais especificamente em 1997 para designar um programa do Ministério da educação (MEC) que objetivava corrigir o fluxo escolar. Para este autor “A aceleração da aprendizagem é considerada uma estratégia pedagógica que parte da ideia de que o nível de ma-

turidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido”. (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 3)

No que concerne ao projeto Mundiar do Pará, o imperativo contextual histórico que propiciou o seu surgimento foram os índices educacionais do estado nas avaliações de larga escala do Governo Federal. As notas apontadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme já exposto na seção anterior, colocam a educação do Estado do Pará como uma das piores do Brasil.

Com relação ao IDEB, as bases que compõem as suas notas são os índices de evasão e repetência dos sistemas de ensino, aliado as notas das avaliações nacionais. Assim, ao efetuar a promoção destes alunos para os níveis maiores do ensino, de uma só vez, o Governo do Estado, valendo-se do saber-poder da Estatística, consegue se desresponsabilizar pela educação desses educandos cunhados como atrasados e tenta melhorar (ou seria mesmo maquiar) a qualidade da educação perante os dados nacionais.

Desta forma, no processo de implantação do Mundiar nas escolas, a primeira tarefa era selecionar os educandos que se encontravam em distorção idade x série e que estavam cursando o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. E quem foram os alunos selecionados?

Com os dados obtidos na pesquisa de campo realizada numa escola de periferia de Belém do Pará, nessa triagem, foram selecionados noventa alunos que fariam parte do projeto em três turmas: duas para o ensino fundamental e outra para o ensino médio.

O grande objetivo do projeto era permitir a estes discentes a conclusão dos respectivos níveis de ensino em um ano e oito meses. Portanto, trata-se de um projeto de aceleração da aprendizagem. (acelerar? Ou disciplinar?).

Os alunos que estão nesta trama educativa denominada de aceleração da aprendizagem são sujeitos cujas narrativas se enredam para situações de exclusão social e até mesmo categorização/juízos de valor negativos, principalmente, porque em sua maioria, são educandos com trajetórias de repetência, abandono e situações dramáticas em seu meio social. Em outras palavras, eram majoritariamente negros, mulheres que engravidaram na adolescência, filhos de “bandidos” e toda tessitura semântica que expurga as diferenças. Os alunos escolhidos foram os que

eram rotulados como os alunos problemas pelos profissionais da escola, incluindo os docentes.

A par disso, os sujeitos orientados (obrigados?) a participar do projeto Mundiar são aqueles que estão em defasagem idade x série/ano, em outras palavras, que repetiram varias vezes a mesma série e que estão na iminência de se evadirem (expulsos?) do sistema regular de ensino. Ou seja, estes alunos já estão rotulados como fracassados, sendo atribuídos diversos juízos de valor, os principais versam acerca de suas origens sociais, étnicas, gênero, familiares...

No âmbito micro, os dispositivos curriculares que atuam nos corpos dos educandos se dão da seguinte maneira: O professor (unidocente) explica os objetivos da aula do dia. Em seguida é apresentado um vídeo (contendo o conteúdo da aula) para os educandos. As teleaulas são as mesmas que são exibidas na emissora da fundação Roberto Marinho. As aulas tem em média meia hora de duração e supostamente apresentam situações concretas que os educandos vivenciam no cotidiano.

Por conseguinte, ao fim da teleaula, o professor encaminha as atividades que são propostas na aula da Telessala. Os educandos realizam as tarefas e direcionam para o docente corrigir. As aulas seguem rigidamente este ritual todos os dias.

Existe, então, um processo de repetição diária de tarefas que supostamente faz parte da rotina dos educandos. Temos a formação de um corpo dócil a partir de processos de criação de um telespectador passivo, acrítico, que não questiona estas representações que são colocadas como naturais.

Pelo exposto é possível concluir que dispositivos curriculares do Projeto Mundiar são consonantes com uma microfísica do poder que atua sobre os corpos dos educandos. Um poder silencioso e aparente inofensivo, articulado com discursos que giram em torno de respeito às diferenças e de inclusão social, mas que no seu bojo, geram efeitos de subjetividade através de tecnologias disciplinares que demarcam esses sujeitos para ocupar os cargos de operários ao incutir-lhe, furtivamente, ao exercício de si a marca do fracassado que não conseguirá avançar aos níveis mais elevados do ensino no Brasil. Tanto é assim, que o acesso ao ensino superior não é obrigatório no país, devendo chegar a ele os mais "aptos".

O currículo "Mundiado" está carregado por discursos que afirmam a diferença e a inclusão de educandos colocados como em situa-

ção de risco de abandonar a escola, afirmando, por exemplo, que seus conteúdos são os mesmos do Ensino regular, todavia são trabalhados através de uma metodologia “atraente” para os jovens que assim conseguirão “recuperar” o tempo perdido.

Diante do exposto, o currículo “Mundiado” é um engodo que afirma as diferenças, mas que em seu escopo, nega essas diferenças ao fabricar o aluno dócil e disciplinado, cujo grande objetivo seria criar o expectador passivo de produtos de uma determinada emissora. Desta forma,

Ao mesmo tempo que existe uma pedagogia e um currículo por assim dizer mais indireto do novo capitalismo, existe também uma intervenção pedagógica e curricular mais direta naqueles casos em que grandes empresas “compram” ou “adotam” escolas e desenvolvem um currículo baseado nos seus produtos e nos valores que lhe são associados. Existem, assim, nos estados Unidos, escolas que adotaram currículos da McDonalds, da Mattel (currículo da barbie), da Disney. Apenas para dar um exemplo trivial das implicações desse processo, não é difícil ver, por exemplo, que tipo de conhecimento nutricional será transmitido por um currículo do McDonalds. (SILVA, 1999, p. 79)

Neste caso, temos especificamente o currículo “da Rede Globo”. Podemos imaginar que tipo de sujeito o “currículo da Rede Globo” pretende criar.

Para concluir esta seção, citamos uma passagem de Walter Kohan que nos permite pensar em possibilidades outras para construir currículos e práticas verdadeiramente livres:

Talvez possamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o

tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que promove espaços onde uma criança, ou qualquer outro, pode habitar uma intensidade criadora, disruptora, revolucionária. (KHOAN, 2004, p. 9).

## Considerações Finais

Ao longo deste artigo buscamos destacar que a educação escolar é palco de muitas disputas políticas e que ao longo da sua história tem sido uma importante engrenagem do modo de produção capitalista. Ao realizarmos uma genealogia de sua emergência histórica, percebemos que a escola foi constituída historicamente para servir ao grande capital, assumindo diversas facetas a medida que as crises do capitalismo moldam novas formas de pensar e agir.

Contudo, existem linhas de fugas que são urdidas no cotidiano da escola pelos profissionais da educação comprometidos com as causas populares e que imprimem uma grande luta em busca da construção de uma escola gratuita e de qualidade, ainda que a despeito disso, sejam implantadas propostas que visam a desobrigação do estado com a educação básica, o que, aliás, vem ocorrendo de forma sistemática com o atual movimento conservador que assola o país, no qual a própria concepção de educação básica hoje encontra-se em grande perigo.

É seguindo esta lógica que o Pacto na Educação estabeleceu a Parceria Público x Privado contida na agenda neoliberal do estado mínimo em que serviços essenciais à população são entregues ao mercado, cabendo ao estado somente sua regulação. Não há, portanto, uma preocupação com as pessoas que acabam sendo tratadas como “coisas” que precisam ser moldadas para garantir a manutenção do status quo e as condições materiais que garantem a relação de subserviência da maioria da população as gritantes injustiças sociais que acontecem em nosso país.

Nesta perspectiva, urge pensar numa educação outra que garanta justiça social ao povo brasileiro, principalmente os que mais necessitam da escola pública gratuita e de qualidade, que são os excluídos das benesses sociais e que em tese são os únicos beneficiários dela. Não apenas oferecer o mínimo, como se isto fosse um favor que os governantes cumprem com o povo. Pensar na lógica da aceleração na perspectiva mesmo da humanidade desses educandos em vias de expulsão da escola porque a mesma não atende e historicamente nunca atendeu as reais necessidades dos alunos de escola pública.



## Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: O nascimento da prisão**. 42. ed. Petropolis: Vozes, 2014.

GREGORIN, M. R. **O dispositivo escolar**. 2017. (47m17s.). Disponível em: <https://youtu.be/.TdVYvrh-JfA>. Acesso em: 13 jun. 2018.

INEP. **Resultados do SAEB 2015**. Brasília, 2016. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 16 de Jun.. 2018.

KOHAN, W. O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. **Cadernos Anped**, 2004. Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf). Acesso em: 02 jun. 2018.

LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes de aceleração de aprendizagem. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem/>. Acesso em: 02 de dez. 2017.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

PARÁ. **Cartilha do Sistema de governança do Pacto pela Educação do Pará**. 2014

POPKEWITZ, Thomas. Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença construção da desigualdade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez., 2010.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso J.; JUNIOR, João dos Reis S.; SALES, Maria Rita N. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e educação**. Porto Alegre: Pannonica, n.6, 1992.

UNESCO. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. – Brasília : UNESCO, 2008. 34 p.

Recebido em: julho/2018

Aprovado em: setembro/2018